

OKUMA YAZMA ÖĞRENEREK İLKOKULA BAŞLAYAN ÇOCUKLARIN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Murat BAŞAR (*)

Öz

Okulöncesi dönemden okuma yazma öğrenerek ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin ilkokuma yazmayla başlayan öğrenme öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda okulöncesi dönemden okuma öğrenerek ilkokul birinci sınıfa başlamış 64 öğrenci ve bu öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflarda görevli 37 sınıf öğretmeni yer almaktadır. Okulöncesi dönemden okuma yazma öğrenerek birinci sınıfa başlamış öğrenciler en çok ekran ve bilgisayar klavyesinden transfer yaparak okuma öğrenmektedirler. Anasınıfında çizgi çalışmaları, harf öğretimi ve isim-soy isim yazma etkinlikleri öğrencilerin okumasını etkileyen çalışmalardır. Bu öğrencilerin okuma becerileri ile yazma becerileri aynı oranda gelişmemiştir. Elde edilen verilere göre okulöncesi dönemden erken okuma öğrenerek birinci sınıfa başlayan öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde motivasyon düşüklüğü ve yazı sorunu yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi dönem, İlk okuma ve yazma, erken okuma

Evaluating the Problems Encountered by the Students with Emergent Literacy

Abstract

In this study, which uses the qualitative research method, the aim was to determine the problems faced by first grade students who learnt to read and write at kindergarten during the learning and teaching process, beginning with emergent literacy. The study group of the research was composed of 64 students who entered the first grade having learnt to read and write at kindergarten and 37 classroom teachers who taught these students. Students who started first grade after learning to read and write at kindergarten mostly learned to read by transferring information from monitor and computer keyboard. In kindergarten, students' reading abilities were affected by line practices, alphabet instruction and first and last name writing practices. Students' reading and writing skills did not develop at the same rate. Based on the data obtained, it was concluded that students who started first grade after learning to read and write at kindergarten were poorly motivated during the learning and teaching process and experienced difficulties with writing.

Keywords: Preschool period, emergent literacy, pre-reading

*) Yrd. Doç. Dr., Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi
(e-posta: murat.basar@usak.edu.tr)

1. Giriş

Günümüzde bilgisayarın birçok ev için temel ihtiyaçlar kategorisine girdiği söylenebilir. Hatta birçok evde bilgisayar, çocukların oyuncakları gibi kullanılmaya başlanmıştır. Çocuklar bilinen çocuk oyunlarını oynamak yerine bilgisayar oyunlarını oynamaya yönelmiştir. Değişik nedenlerle sokağa, mahalleye, oyun alanına yeterince çıkamayan çocuklar ve aileleri için bilgisayar ideal bir oyun aracı haline dönüşmektedir. Doğal olarak bilgisayar yaşantısında önemli bir parça haline dönüşen çocuk görsel olarak ekran okumaya, klavyedeki harfleri tanımaya başlamaktadır. Klavyedeki harfleri öğrenen çocuk transfer yaparak okuma öğrenebilmektedir. Bu transferle öğrenci ilkokul birinci sınıfa okuma öğrenmiş olarak başlamaktadır. Öğrencilerin bilgisayardan transfer yaparak okuma yazma öğrenme planlı bir öğrenme öğretme değildir. Öğrencilerin ilgi ve taklit yoluyla gerçekleştirdikleri öğrenmelerdir. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde okuma becerisinin gelişirken yazma becerisinin gelişmediği, öğrencinin yazmada zorlandığı görülmüştür. Bay (2009)'ın araştırması gözlemi desteklemektedir. Bay, bilgisayar kullanan ve kullanmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerini karşılaştırmıştır. Bilgisayar kullanan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin kullanmayan öğrencilere göre yazma becerisinde daha başarısız olduğunu saptamıştır.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin en önemli ögesi ilk okuma yazma öğretimidir. İlk okuma ve yazma süreci başarılı bir şekilde gerçekleştirilemezse ilerleyen dönemlerde de sorun olarak devam edecektir. Akademik başarısızlığın yanında duygusal sıkıntıları da beraberinde getirecektir. Bilgisayarın ilkokuma ve yazmaya etkisiyle ilgili birçok araştırma yapılmıştır (Mitchell ve Fox 2001; Reitsma ve Wesselling 1998; Van Daal ve Reistma 2000; Orhan 2007). Bu araştırmalarda bilgisayar yazılımlı ilk okuma yazmanın öğrenci başarısına katkısı ortaya konmuştur. Bu çalışmalara benzer, anasınıfıyla ilgili çalışmalar da yeterince bulunmaktadır.

Erken okuma yazma öğrenilen yerlerden birisi de anasınıflarıdır. MEB (2012) anasınıfı programının amaçlarından birisi de ilkokula hazırlamak olarak belirtilmiştir. Okul öncesi alanlarında okuma yazmaya hazırlık alanı da bulunmaktadır. Güven (2012) çalışmasında okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının ilkokula hazırlık çalışmaları içerisinde ilkokula geçişi kolaylaştırmak, hazırbulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinlikler olduğunu belirtmiştir. Sulzby ve Teale (1991) çalışmalarında anasınıflarında okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını erken okuryazarlık (emergent literacy) olarak adlandırmışlardır. Çelenk (2003) çalışmasında kulakça dönemi olarak adlandırmıştır. Çelenk (2008) çalışmasında anasınıfı döneminin duyuşsal hazırbulunuşluk ve okuma yazmaya hazır bulunuşluk olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu dönem kesinlikle okuma ya da yazma öğretmek amacını taşımamaktadır. Programda okuma yazma öğretimi yoktur. Harf bilgisi kapsamında harfleri göstermek ve harfleri yazdırmak yoktur. Programda harf öğretimi ilkokuma yazma çalışmaları olmamasına rağmen bazı anasınıfı öğretmenlerinin çevrenin beklentilerine cevap verebilme, çevreye kendini kabul ettirebilme kaygısıyla okuma yazma çalışmaları yaptıkları gözlemlenmiştir. Bazı anasınıfı öğretmenlerinin de çizgi ça-

lışmalarında harflerin yazılışını ve okunuşunu öğretmekte olduğu görülmüştür. Halen birinci sınıfta öğrenme öğretme faaliyetini yürüten sınıf öğretmenleri de gözlemi doğrulamışlardır. Anasınıfı öğretmenleri gelişim sürecini göz ardı ederek böyle çalışmalara yönelmektedir. Hazırlama, hazırbulunuşluk düzeyini arttırmak yerine etkinliğin kendisini yapmaktadırlar. Okuma öğrenmiş olarak ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrenci, arkadaşlarına göre ileride gözükmektedir. Okuma yazma öğrenmiş olarak ilkokul birinci sınıfa başlamış öğrenci için hazırlanmış bir program yoktur. Sınıf öğretmenlerinin de okuma yazma öğrenerek ilkokul birinci sınıfa başlamış öğrenci için bir plan ve programlarının olmadığı da görülmektedir. Yapılan gözlem ve görüşmelerde öğretmenler görev yaptığı ilkokul birinci sınıfta okuma yazma öğrenerek başlayan bir öğrenci ile karşılaştığında ne yapacağını bilememektedir. Bunun sonucunda ilkokuma ve yazma sürecinde öğrencileri yalnızlaştırma, serbest etkinlikler yaptırmak gibi bir takım yanlışlar yapılmaktadır.

Yapılan taramalarda anasınıfından okuma yazma öğrenerek ilkokul birinci sınıfa başlamış öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara yönelik çalışmalara rastlanılmamıştır. Anasınıfından okuma öğrenerek ilkokul birinci sınıfa başlamış öğrencilerin ilkokuma yazma sürecinde karşılaştıkları sorunları ortaya koymak amacıyla alana özgün katkı sağlayacağı düşünülen bir araştırmaya gerek duyulmuştur.

1.1. Amaç

Bu çalışmada, okumayı ve yazmayı öğrenmiş olarak ilkokula başlayan öğrencilerin ilk okuma ve yazma sürecine etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçtan yola çıkılarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi dönemde okuyarak ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrenci okul öncesi dönemde okumayı nasıl öğrenmiştir?
2. Okul öncesi dönemde okuyarak ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilere yönelik öğretmen algıları nasıldır?
3. Okul öncesi dönemde okuyarak ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine ilişkin algıları nasıldır?

2. Yöntem

Bu araştırmada, durum çalışması nitel araştırma yöntemi olarak benimsenmiştir. Üzerinde çalışılması hedeflenen sürecin doğası gereği kendiliğinden oluştuğunda ve araştırmacılar “Neden?” ve “Nasıl?” sorularına odaklanarak “Hedeflenen durumu” derinlemesine ve ayrıntılı olarak irdelemek istediğinde, durum çalışmalarına yönelmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Durum çalışmalarının güncel bir olgunun kendi yaşam çerçevesinde çalışılması ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılabilmesi gibi özellikleri nedeniyle bu araştırmanın doğasına uygun düşmektedir.

Araştırma desenleri incelendiğinde, bu çalışmanın amacını gerçekleştirebileceği düşünülen en uygun desenin “iç içe geçmiş tek durum” deseni olduğu görülmüştür. İç içe geçmiş tek durum deseninde, tek bir durum içinde çoğu kez birden fazla alt tabaka veya

durum olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yapılan bu araştırmada, öğrenme-öğretme süreci açısından ele alınan tek durum ilk okuma ve yazma sürecidir. Araştırmada bu durum içinde yer alan alt analiz birimlerini “Öğrenme-öğretme”, “okuma”, “yazma” faaliyetleri oluşturmaktadır. Belirlenen alt analiz birimlerinin iç içe geçmiş yapısının, derinlemesine incelenmesinin araştırma durumunu ayrıntılı olarak açıklayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda alt analiz birimlerinden ayrı ayrı elde edilen verilerden yola çıkılarak araştırma durumunun bütününe ilişkin sonuçlar üretilmeye çalışılmıştır.

2.1. Çalışma grubu

Bu çalışmada, çalışma grubu amaçlı tipik durum örnekleme olarak alınmıştır. Amaçlı örnekleme sorunların detaylarını ortaya koymak amacıyla oluşturulmaktadır. Bu anlamda, amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Amaçlı örnekleme 64 öğrenci ve 47 öğretmenden oluşmaktadır. Amaçlı örneklemedeki 27erkek 25 kız 52 öğrenci 2012-2013 öğretim yılında okuma yazma öğrenmiş olarak ilkökul birinci sınıfa başlayan öğrencilerdir. Amaçlı örnekleme yer alan 8’i kız 4’ü erkek 12 öğrenci ilkökul birinci sınıfa okuma yazma öğrenmiş olarak başlamış, halen daha üst kademelerde (ortaokul, lise, üniversite) öğrenim gören öğrencilerdir. Halen daha üst kademede öğrenim gören 12 öğrencinin çalışma grubunda yer almasında okul öncesi dönemde okuma yazma öğrenerek ilkökula başlamış öğrencilerin görüşlerinin de alınması hedeflenmiştir. Süreci değerlendirebilecek düzeye ulaşmış öğrencilerle de görüşme yapılması amaçlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 22’si 2012-2013 öğretim yılında okulöncesi dönemden okuma ve yazma öğrenerek ilkökul birinci sınıfa başlamış 52 öğrencinin öğrenim gördüğü sınıflarda görevli sınıf öğretmenleridir. Çalışma grubunda yer alan 15 öğretmen halen üst sınıflarda görevli ancak daha önceki yıllarda ilkökul birinci sınıfta görev yapmış ve görevli olduğu sınıfta okuma yazma öğrenerek ilkökul birinci sınıfa başlamış öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görevli sınıf öğretmenleri amaçlı örnekleme yer almıştır. Çalışma grubunda yer alan 15 sınıf öğretmenin amaçlı örnekleme alınmasında daha önceki yıllar ile 2012-2013 öğretim yılında erken okumayı etkileyen faktörlerin karşılaştırılması hedeflenmiştir. Çalışma grubunda yer alan 10 öğretmenin görev yaptığı sınıflarda da gözlem yapılmıştır.

2.2. Verilerin toplanması

2.2.1. Veri toplama araçları

Bu araştırma kapsamında öncelikle, okulöncesi dönemden okuyarak ilkökul birinci sınıfa başladığı tespit edilen 12 öğrencinin sınıf öğretmenleriyle “okul öncesi dönemden okuma yazma öğrenerek ilkökul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine etkileri neler olabilir?” sorusu üzerinden ön görüşme yapılmıştır. Görüşme sonunda aşağıdaki soruların sorulmasına karar verilmiştir.

- 1- Okul öncesi dönemden okuma yazma öğrenerek ilkökul birinci sınıfa başlamış öğrenciniz okuma yazmayı nasıl öğrenmiştir?

- 2- Okul öncesi dönemden okuma yazma öğrenerek ilkokul birinci sınıfa başlamış öğrencinizin okuma yazma öğrenmiş olmasının ilk okuma ve yazma sürecine nasıl bir olumlu katkısı olmaktadır, örneklendirir misiniz?
- 3- Okul öncesi dönemden okuma yazma öğrenerek ilkokul birinci sınıfa başlamış öğrencinizin okuma yazma öğrenmiş olmasının ilk okuma ve yazma sürecine nasıl bir olumsuz katkısı olmaktadır, örneklendirir misiniz?

Halen üst sınıflarda ve farklı statüdeki okullarda öğrenim görmekte olan anasınıfı döneminden okuma yazma öğrenerek ilkokula başlamış öğrencilere de yönelik görüşme formunun birinci bölümünde öğrencilerin kişisel bilgileri yer almıştır. Görüşme formunun ikinci bölümünde anasınıfı döneminden okuma yazma öğrenerek ilkokul başlamayla ilgili öğrenci algılarını belirlemeye yönelik üç soruya yer verilmiştir. Bu sorular şöyle oluşturulmuştur:

- 1- Okuma yazma öğrenerek ilkokul birinci sınıfa başladığınızda okuma yazmayı nasıl öğrendiniz?
- 2- Okuma yazma öğrenerek ilkokul birinci sınıfa başladığınızda okuma yazmayı öğrenmiş olmanızın size nasıl bir olumlu katkısı olmuştur, örneklendirir misiniz?
- 3- Okuma yazma öğrenerek ilkokul birinci sınıfa başladığınızda okuma yazmayı öğrenmiş olmanızın size nasıl bir olumsuz etkisi olmuştur, örneklendirir misiniz?

Okul öncesi dönemden okuma yazma öğrenerek ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin bulunduğu tespit edilen, öğretmenlerin çalışmaya katılmaya gönüllü olduğu on sınıfta yapılandırılmış gözlem yapılmıştır. Okul öncesi dönemden okuma yazma öğrenmiş olarak ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin çoğunluğu bu sınıflarda bulunmaktadır. Öğretmenler süreç hakkında bilgilendirilmiştir.

2.3. Verilerin çözümlenmesi

Araştırmada nitel verilerin analizi için kullanılan tekniklerden biri olan içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucuların anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışmada, okul öncesi dönemden okuyarak ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda yapılandırılmış gözlemler yapılmıştır. Gözlem sonuçları uzmanlarla birlikte değerlendirilmiştir. Öğretmenlerle ve öğrencilerle görüşme sonucunda elde edilen verilerin analizi sürecinde temaların ve kodların ve bu kodları somutlaştıran örnek açıklamaların belirlenmesinden sonra her bir açıklama ve gerekçeleri için araştırmacının dışında Türkçe öğretimi ve ilk okuma ve yazma öğretiminde üç kişi tarafından analiz edilmiştir. Bu davranışlar üzerinden araştırmacının yapmış olduğu kodlama ile Türkçe öğretimi alanında uzman akademisyenler tarafından yapılan kodlama arasında uyum güvenirliliği hesaplanmıştır. Uzmanların görüşlerinin uyduğu bulgular araştırma kapsamında yorumlanmıştır. Öğretmen görüşleri kod, alt kod, örnekler ve görülme sıklığı

olarak tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Yine öğrenci algıları tema, kod, alt kod, örnek açıklama veya açıklamalar ve ifade etme sıklığı (frekans) olarak tablolaştırılmıştır.

3. Bulgular

Araştırma kapsamında, çalışma grubuna ve Uşak il geneline yönelik istatistikî bilgiler verilmiştir. Daha sonra öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular araştırma sorularına göre sırasıyla bulgularda yer almıştır.

Çalışma kapsamında Uşak il merkezinde bulunan bütün ilkokullar taranmıştır. Tarama sonucunda okul öncesi dönemden okuma öğrenerek ilkokul birinci sınıfa başlamış elli iki öğrenciye ulaşıldı. Anasınıfı döneminden okuma öğrenerek ilkokula başlamış öğrencilerin tamamı 72-84 aylık öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenim görmektedir. 60-71 aylık öğrencilerin bulunduğu sınıflarda okul öncesi dönemden okuyarak ilkokul birinci sınıfa başlamış öğrenciye rastlanılmamıştır. Okulöncesi dönemden okuma öğrenerek ilkokula başlamış 52 öğrenciden 36'sı üst sosyo-ekonomik düzeyde üç okulda öğrenim görmektedir. Okuma yazma öğrenerek ilkokula başlamış öğrencilerin 16'sı orta sosyo-ekonomik düzeyde yer alan 8 ilkokulda, 2 öğrenci de düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilkokulda öğrenim görmektedir. Okulöncesi dönemden okuma yazma öğrenmiş olarak ilkokul birinci sınıfa başlayan 52 öğrenciden beş öğrenci okumanın yanında *yazma becerisine* de sahiptir. Ancak yazma becerisine sahip bu öğrencilerin tamamı resim 3'te de görüldüğü gibi dik ve büyük harflerle yazıyorlardı.

Öğrencilerin öğretmenlerine ve ailelerine öğrencilerin okumayı nereden öğrendikleri sorulduğunda; okulöncesi dönemden okuma öğrenerek ilkokul birinci sınıfa başlamış 52 öğrencinin 32'si "*bilgisayardan*" diye ifade etmişlerdir. Bilgisayarda oyun oynarken klavyeyi kullanmaktadırlar. Klavyedeki harflerin tamamı dik ve büyük olduğu için çocuk buradan gördüğü gibi yazarken dik temel harflerle yazmaktadır. Öğrencilerin çoğu çevresinin imkânları iyi ilkokuldan olduğu için evlerinde bilgisayar bulunmaktadır. Yine okulöncesi dönemden okuyarak ilkokul birinci sınıfa başlamış 52 öğrenciden üç öğrenci *televizyondan* öğrendiğini belirtmiştir. Bulguya göre ekran okumanın bir öğrenme biçimi olarak geliştiği söylenebilir. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan, okul öncesi dönemden okuyarak ilkokul birinci sınıfa başlamış 52 öğrencinin 12'si okuma yazmayı *anasınıfı öğretmenlerinin çizgi çalışmalarında öğrettiklerini* belirtmişlerdir. Okulöncesi dönem programında çizgi çalışması bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan, okulöncesi dönemden okuyarak gelen 5 öğrenci okuma yazmayı *anne-babalarının* öğrettiğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın çalışma grubunda bulunan ve hâlen daha üst kademelerde (lise, üniversite) öğrenim gören öğrenciler okumayı, *anne-babadan, büyük kardeşten ve anasınıfında* öğrendiklerini belirtmişlerdir. O dönemlerde bilgisayar ve klavye yeterince olmadığı için öğrencilerin buradan okumayı öğrenmeleri mümkün değildir.

Okulöncesi dönemden okuma-yazma öğrenerek ilkokul birinci sınıfa gelen öğrencilerin bulunduğu 10 sınıfta gözlem yapılmıştır. Yapılandırılmış gözlemlerde araştırmacı tarafından şunlar tespit edilmiştir:

1- Okumaya Yönelik Sorunlar:

a- Heceleyerek Okuma: Öğrenciler, klavyeden ve anasınıfında çizgi çalışmalarından öğrendikleri için ses ve heceye dikkat ederek okumaya çalışmaktadırlar. Öğrenciler cümleyi bütün görmeme sorunu yaşamaktadır.

2- Yazmaya Yönelik Sorunlar:

a- Dik ve Büyük Harflerle Yazma: Öğrenciler, klavye ve çizgi ağırlıklı okuma yazma öğrenmektedir. Klavyede harfler büyük ve dik temel harflerden oluşmaktadır. Anasınıflarındaki çizgi çalışması dik temel harflere yöneliktir. Öğrenciler yazılarda dik temel harfleri kullanmaktadır.

b- Yazmada İsteksizlik: Klavye ile yazma basit olduğu için öğrenciler kalem tutarak yazmada isteksiz davranmakta, kalem tutmada yetersiz kalmakta, kalemi yanlış tutmaktadır.

Tablo 3.1’de sınıfına okulöncesi dönemden okuyarak gelen öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin görüşleri yer almaktadır. Sınıf öğretmenleri halen birinci sınıfta görev yapmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okulöncesi dönemden ilkokul birinci sınıfa okuyarak başlamanın *sürece etki* temasını oluşturmuştur. Temaya bağlı olarak *geliştirme* ve *gerileme* kodları oluşturulmuştur.

Geliştirme koduna bağlı olarak *hız ve öğretmenin etkisi* kodu oluşmuştur. Araştırmanın çalışma grubundaki sadece iki öğretmen okul öncesi dönemden ilkokul birinci sınıfa okuyarak başlayan öğrencilerin okuma bildikleri için öğrenme hızının arttığını belirtmişlerdir. Görüşü belirten öğretmenlerin sınıf mevcutlarının yarısının okul öncesi dönemden okuyarak gelen öğrenciler olduğu tespit edildi. Öğretmenin etkisi alt koduna bağlı olarak yapılan açıklamalarda sınıf öğretmenleri, süreçte öğrencilerin yönlendirilmeleri halinde olumlu katkı olduğunu belirtmişlerdir. Eğer öğretmen süreci yönlendiremezse olumsuzluklar yaşandığını vurgulamışlardır. Daha önceki dönemlerde okul öncesi dönemden okuyarak birinci sınıfa başlamış öğrenci okutan öğretmenler bu vurguyu yapmışlardır.

Gerileme koduna bağlı olarak, *motivasyon, okuma, yazma, arkadaşlarının öğrenme hakkını engelleme ve el becerileri* alt kodu oluşmuştur.

Motivasyon alt koduyla ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin açıklamalarında; öğrencilerin okul öncesi dönemden okuma yazma öğrenerek gelmesi, öğrencinin “ben biliyorum” düşüncesiyle motivasyonunu kaybettiği yönündedir. Okuma yazma öğrenerek ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrenciler normal süreç içinde bildiği konular tekrarlandığı için sıkıldıkları belirtilmiştir. İlk başlarda arkadaşlarından önde olan bu öğrencilerin süreç içinde motivasyonlarını kaybetmeleri nedeniyle vasat duruma düştükleri vurgulanmıştır. Bu bulguyu Burns ve arkadaşları (1992), Smith (1994), Durkin (1996), çalışmalarıyla desteklemektedir. Bu çalışmalara göre anasınıfı dönemindeki öğrenmeler plansız programsız, taklit yoluyla yapılan öğrenmelerdir. Plansız öğrenmeler geliştirilemediği zaman öğrencilerde sönmeye neden olabilir. Okuma-yazma biliyorum düşüncesiyle evde aileye, okulda öğretmene problem çıkardıkları, istenilen etkinlikleri yapmak istemediklerini

Tablo 3.1. *Okul Öncesi Dönemden Okuma-Yazma Öğrenerek Birinci Sınıf Başlamaya Yönelik Halen Birinci Sınıf Okutan Öğretmen Algıları*

Tema	Kod	Alt Kodlar	Kodla ilgili Örnek Açıklama(lar)	f
Süreçe Etki Öğrenme Öğretme	Geliştirme	<i>Hız</i>	Çocuklar okuyarak geldikleri için onlarla alıştırma dönemini daha çabuk geçiyoruz, test çözüyoruz.	2
		<i>Öğretmen Etkisi</i>	Öğretmen okulöncesinden okuyarak birinci sınıfa gelen öğrencileri iyi yönlendirebilirse, onları yardımcı olarak kullanırsa öğrencilerin okuyarak gelmesi faydalı oluyor. Ben daha önce de okuyarak gelen öğrenci okuttum, yönlendirebilirsene faydalı oluyor, aksi takdirde geri tepiyor.	3
	Gerileme	<i>Özgüvenin Yüksek Olması</i>	İlk geldiği zaman “Ben biliyorum” havasında ve arkadaşlarından öndeydi. Ancak şimdi boş verdiği için arkadaşları onu geçti. İlk zamanlar motivasyonu iyiydi. Ancak şimdi geri gitme başladı. İlk başlarda bu öğrenciler ileride oluyorlar, diğer çocuklar süreç içinde onu yakalıyorlar. Diğer aileler kendi çocuklarına bu çocuğu hedef gösteriyorlar Okuma yazma biliyorum diyerek okulda ve evde problem çıkarıyor. Anasınıfı havasında geçsin istiyor, derse kendini veremiyor. Kesinlikle avantaj yok, biliyorum havasında oldukları için arkadan gelen çocuklar ileride daha iyi oluyor. Sırada oturma sıkıntısı yaşıyorlar, sürekli öğretmenin yanına geliyorlar	17
		<i>Arkadaşlarının Öğrenme Hakkını Engelleme</i>	Okuma bildikleri için diğer arkadaşlarına sorulan sorulara cevap vererek arkadaşlarının öğrenme ve keşfetme haklarını engelliyorlar Biliyorum havasıyla arkadaşlarını küçümsüyorlar	12
		<i>Yazı</i>	Bilgisayar klavyesinden öğrendikleri için parmak kasları gelişmiyor. Yazı yazmaktan hoşlanmıyorlar. Yazı yazarken elleri yukarıda tutuyorlar, kalem tutmada sorun yaşıyorlar. Öncelikle bu çocuklara düz yazı öğretiliyor. Kalem tutuş biçimlerinde sorun yaşıyor. Anasınıfında boyama yaparken dirsek yukarıda boyama yaptıkları için kalemi de aynı tutuyorlar. Yazmada sorun yaşıyor. Düz yazı ile öğrendiği için yazmada sorun yaşıyorlar. Kalem tutuşu bile hatalı düzeltmiyor	18
		<i>Okuma</i>	Harflerin adı öğretildiği açık hece öğretilmediği için heceleyerek okuyor, okuma hızında yavaşlama oluyor. Sesler yanlış öğretildiği için okuma hızı ilerlemiyor Anasınıfında harf verilmiş, harf harf okumaya çalışıyor.	14

dile getirmeleri başka bir olumsuzluk olarak görülmektedir. Okulöncesi dönemde oyun ağırlıklı, yere oturma şeklinde etkinlikler yapılmaktadır. İlkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin sırada oturmadıkları, sürekli öğretmenin yanına gelmek istedikleri belirtilmiştir. Sırada oturmadıkları için motivasyonlarının azaldığı vurgulanmıştır.

Arkadaşlarının öğrenme hakkını engelleme alt koduna bağlı olarak yapılan örnek açıklamalarda, okulöncesi dönemden okuyarak ilkokul birinci sınıfa gelen öğrencilerin, arkadaşlarının öğrenme ve düşünme haklarını engelledikleri belirtilmiştir. Sınıf öğretmeni ilkokuma ve yazma çalışmaları yaparken, okuma bilen öğrenciler diğer arkadaşlarına sorulan sorulara söz almadan cevap vermektedir. Doğal olarak arkadaşlarının düşünerek, doğruyu bularak öğrenmelerini engellemektedir. Ayrıca bu öğrencilerin “ben biliyorum” düşüncesiyle arkadaşlarını küçümsemeleri sorunun bir başka yönünü oluşturmaktadır. Sınıflarda yapılan gözlemlerde de okuma bilen öğrencilerin diğer arkadaşlarına sorulan sorulara cevap verdikleri, sırada oturmada sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Aşıcı (2006) çalışmasında bu bulguyu desteklemiştir. Aşıcı, okuyarak birinci sınıfa gelen öğrencilerin sınıfın birliğini ve beraberliğini bozduğunu belirtmiştir.

Yazı alt koduna yönelik öğretmen algıları klavyeden öğrenmeye bağlı sorunlar, kalem tutuşa bağlı, anasınıfına bağlı sorunlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bilgisayar, ekran ve klavye günümüz yaşantısının vazgeçilmezlerinden birisi olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Çalışma grubunda yer alan, anasınıfı döneminden okuyarak ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin yarısından fazlası ekrandan ve klavyeden öğrenmişlerdir. Sınıf öğretmenleri, klavyeden ve ekrandan transfer yoluyla okuma öğrenen öğrencilerin yazarak öğrenmedikleri için parmak kaslarının gelişmediğini, yazı yazmaktan hoşlanmadıklarını belirtmişlerdir. Kasları gelişmeyen öğrencilerin yazı yazmada zorlandıklarını vurgulamışlardır. Bay (2009) çalışmasında ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin bilgisayar kullanımını yazma becerisine etkisi açısından karşılaştırmıştır. Bay, çalışmasında bilgisayar kullanan öğrencilerin, bilgisayar kullanmayan öğrencilere göre; söyleneni yazma, metinden yazma ve anladığını yazma hızlarının daha yavaş olduğunu, sestem yazma becerisinde bilgisayar kullananlarda daha önde oldukları, oturma biçiminde bilgisayar kullanmayan öğrencilerin daha doğru oturduklarını saptamıştır.

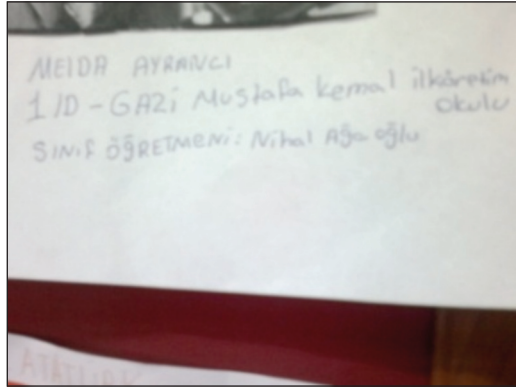
Sınıf öğretmenlerinin anasınıfı döneminden okuma-yazma öğrenerek ilkokul birinci sınıfa başlamış öğrenciler için belirttiği sorunlarda birisi de kalem tutma sorunudur.

Resim 1 ve Resim 2’de görüldüğü gibi öğrenciler elleri ve dirseği yukarı kaldırarak yazmaya çalışıyorlar. Öğrenciler, el ve dirsek yerine oturmadığı için yazı yazmada zorlandıklarını ve çabuk yorulduklarını vurgulamıştır. Sınıf öğretmenleri bu sorunun anasınıfı döneminden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Anasınıfında boyama çalışmalarında aileler ve öğretmen kolların kirlenmemesini istemektedir. Öğrenci kol ve dirseğinin kirlenmemesi için kolunu yukarı kaldırarak boyama yapmaktadır. Boyayı tutuş biçimini kalem tutma biçimine transfer ederek olumsuzluk pekişmiş olmaktadır. Sınıf öğretmenleri kalem tutuş hatalarını düzeltmede çok uzun zaman uğraş verdiklerini belirtmişlerdir. Bu tespit Yangın (2006)’ın çalışmasınca da desteklenmektedir. Yangın okul öncesi dönemde



Resim1-2. Yazarken Eli Dirseği Kaldırma-Yazarken Dirseği Kaldırma

gerçekleşen kalem tutma, harflerin yazım yönünün yanlış öğrenilmesinin ilkokuma yazma sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Senemoğlu'nun da belirttiği gibi (2004) anasınıfında harf öğretimindeki ve kalem tutmadaki hatalar ileriye ket vurma örneği olarak gösterilebilir. Sınıf öğretmenleri çocukların klavyedeki harflerin dik ve büyük olması, anasınıfında çizgi çalışmalarının ve öğrencilerinin isimlerinin dik ve temel harflerle yazılması, ailelerin dik yazı öğretmesi nedeniyle resim 3'te görüldüğü gibi öğrencilerin dik yazı yazdıklarını belirtmişlerdir. Dik yazı ile öğrenen öğrencilerin bitişik eğik yazı yazmada zorlandıklarını vurgulamışlardır.



Resim 3. Dik Temel Harflerle Yazma Örneği

Sınıf öğretmenleri *okuma* alt koduna bağlı olarak; öğretim hatası, okuma hızına yönelik sorunları belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri, okulöncesi dönemden ilkokul birinci sınıfa okuma ve yazma öğrenmiş olarak başlamış öğrencilerin sesleri harf harf öğrendiği için okurken yine aynı şekilde harf harf veya hece hece okumaya çalıştığını vurgulamışlardır.

Bu şekilde okuma yazma öğrenmiş yedi öğrenciye okuma çalışması yaptırıldı. Öğrencilerin okurken harfe veya sese dikkat ederek okudukları ve sadece harfe dikkatlerini yoğunlaştırdıkları tespit edildi. Araştırmacı tarafından bu öğrencilerin okuma düzeyindeki gelişimlerini incelemek amacıyla birer ay zaman aralığında öğrenciler sınıflarında ziyaret edildi. Sınıf öğretmenleriyle birlikte yapılan değerlendirmede, öğrencilerin okuma hızında gelişme olmadığı görüldü. Dönem başındaki sesli okuma hızı ile okudukları tespit edildi. Ses temelli cümle yönteminin esası metne ulaşma ve bütünü görmedir. Ses veya harfler öğrenciyi bütüne götüren araçlardır. Öğrencilerin okuma yaparken cümleyi bütün görmek yerine seslere dikkat ederek okuması, okuma hızını yavaşlatmaktadır (Başar, Özkan, Yavuz 2012; Yangın 2006). Sınıf öğretmenleri anasınıfında da çizgi çalışması kapsamında harf öğretildiğini belirtmişlerdir. Harf öğretiminin okuma hızını olumsuz etkilediği vurgulamışlardır. Tuğluk ve arkadaşları (2008) araştırmasında okul öncesi dönemde öğretmenlerin harf öğrettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ülkü'nün (2007) çalışmasında, ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin anasınıfında harf öğretiminin olumsuz sonuç doğuracağını kesin bir dille belirtmişlerdir. Anasınıfında harf öğretimini; ana sınıfı öğretmenlerinin %50'si olumlu bulmuşlardır. Velilerin %72'si, sınıf öğretmenlerinin %74'üne göre harf öğretiminin okul olgunluğunda etkili olmadığını sonucuna ulaşmıştır. Bay (2008) araştırmasında okulöncesi öğretmenlerinden özellikle kıdemi fazla öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışması yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldızbaş ve Parlakyıldız (2004) çalışmalarında okul öncesi dönemde yapılan okuma yazma çalışmasının yetersiz kaldığı ve süreci olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Tablo 3.2. *Okul Öncesi Dönemden Okuma-Yazma Öğrenmiş Olarak İlkokul Birinci Sınıfa Başlamış Öğrencileri Daha Önceki Yıllarda Okutmuş Öğretmenlerin Algıları*

Tema	Kod	Alt Kodlar	Kodla ilgili Örnek Açıklama(lar)	f
Süreci Değerlendirme	Tutulmlara Yönelik	<i>Motivasyon Düşüklüğü</i>	Öğrenciler okulöncesi dönemden birinci sınıfa okuyarak geldikleri için “ben biliyorum” düşüncesiyle motivasyonları düştü. Öğrencinin motivasyonu o kadar düştü ki ancak üçüncü sınıfın ikinci yarısından itibaren toparlamaya başladı.	13
		<i>Yönlendirme</i>	Bu öğrencilerden sınıf içinde yararlandım. Onları yardımcı gibi kullandım, arkadaşlarına yardım ettirdim.	2
		<i>Devre dışı bırakma</i>	Okulöncesi dönemden okuyarak gelen öğrenci sınıf çalışmalarında arkadaşlarına sorulanları hemen cevaplıyordu. Arkadaşlarının öğrenme ve düşünme hakkını engellediği için ben de onu devre dışı bırakıyordum. Resim yap, istediğini yap diyordum.	12
		<i>Beklenti</i>	Aile bizim çocuğumuz çok zeki, sınıfta ayrıcalıklı olmalı gibi bir yanılgıya düştüler. Benden özel ilgi istediler. Aile çocukla benim arama girdi.	8
		<i>Etkileme</i>	Diğer arkadaşları, o biliyor, ben neden bilemiyorum diye onula rekabet ediyorlardı. Aileler bu çocukla kendi çocuklarını karşılaştırarak rekabet sürecini başlatmaktadır.	9
	Becerilere Yönelik	<i>Yazı</i>	Biliyorum diye yazıya önem vermedi. Yazı yazma becerisini geliştiremedi, ne kadar uğraştıysam düzeltemedim. Anasınınından gelen öğrenciler de dirseklerini kaldırmak yazıyorlardı.	13
		<i>El becerileri</i>	Yazı yazmak istemedikleri için el becerisi gerektiren işlerde de isteksizlik oluyordu.	13
		<i>Okuma</i>	İlk başlarda arkadaşlarından öndeydi. Ancak süreç içinde arkadaşları okuma düzeylerini ilerlettiler. Birçoğu ondan daha iyi okudular. Okulöncesi dönemden okuyarak gelen öğrenciler ses ağırlıklı olarak öğrendikleri için ileriki dönemlerde okuma hızı istenilen seviyeye ulaşamıyor.	12

Tablo 3.2’de, daha önceki yıllarda okulöncesi dönemden okuyarak birinci sınıfa başlamış öğrenci okutmuş öğretmenlerin algıları yer almaktadır. *Süreci değerlendirme* temasına bağlı olarak tutumlara yönelik algı ve becerilere yönelik algı kodları oluşmuştur.

Tutulmlara yönelik algı koduna bağlı olarak, *motivasyon düşüklüğü*, *yönlendirme*, *devre dışı bırakma*, *beklenti* ve *etkileme* alt kodları oluşmuştur. *Motivasyon düşüklüğü* alt koduna yönelik sınıf öğretmenlerinin algıları açıklamaları, biliyorum havasına gir-

me, başarıyı düşürme olarak belirtilmiştir. Bulgu, araştırmanın kendi içinde tutarlılığını göstermektedir. Halen birinci sınıfta görevli sınıf öğretmenleri de öğrencilerin “ben biliyorum” düşüncesiyle öğrencilerin motivasyonunu düşürdüğünü belirtmişlerdir. Daha önceki dönemde okulöncesinden okuyarak ilkokul birinci sınıfa başlamış öğrencisi olan sınıf öğretmenleri süreci daha uzun süre içinde değerlendirmiştir. Bu öğrencilerin üçüncü sınıftan itibaren kendilerini toparlayabildiklerini belirtmişlerdir.

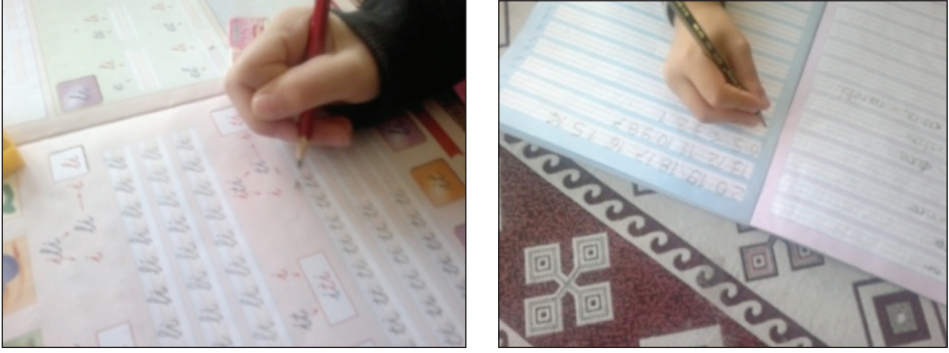
Yönlendirme alt koduna bağlı olarak sınıf öğretmenleri okulöncesi dönemden okuyarak ilkokula başlayan öğrencilerden sınıf içinde yararlandıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin, okuyarak ilkokul birinci sınıfa başlamış öğrencileri kendilerine yardımcı olarak değerlendirilmelerinin, hem o öğrenciye hem de diğer öğrenciye faydalı olduğunu vurgulamışlardır.

Devre dışı bırakma alt koduna bağlı olarak sınıf öğretmenleri, okulöncesi dönemden okuyarak gelen öğrencilerin, arkadaşlarına sorulan sorulara cevap vererek sınıfın öğrenme hakkını engellediklerini belirtmişlerdir. “Resim yap, istediğini, yap, dışarı çıkabilirsin, oynayabilirsin” gibi tutumlarla sınıfın öğrenme ve düşünme hakkını engellememesi için okul öncesi dönemden okuyarak gelen öğrencileri devre dışı bırakmaktadır.

Beklenti alt koduna bağlı olarak sınıf öğretmenleri, okul öncesi dönemden okuyarak gelen öğrencilerin ailelerinin “çocuğumuz çok zeki, bizim çocuğumuzla özel ilgilenilmeli” gibi beklentilere girdiklerini vurgulamışlardır. Öğretmenler, aile beklentileriyle öğretmenlerin tutumlarının uyuşmadığını açıklamışlardır.

Etkileme alt koduna bağlı olarak sınıf öğretmenleri, okulöncesi dönemden okuyarak ilkokul birinci sınıfa gelen öğrencilerin, sınıftaki diğer arkadaşları tarafından rekabet oluşturduğunu belirtmişlerdir. Sınıftaki diğer öğrencilerin okulöncesi dönemden okuyarak ilkokul birinci sınıfa başlamış öğrenciyle rekabet başlattıklarını vurgulamışlardır. Rekabet okulöncesi dönemden okuyarak ilkokul birinci sınıfa başlamış öğrenciyi hedef alma, zarar verme davranışına kadar ulaşabilmektedir. Bazen de aileler okul öncesi dönemden okuyarak ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrenciyle kendi çocuğunu mukayese ederek olumsuz rekabeti teşvik etmektedir.

Beceri koduna bağlı olarak; *yazı, el becerileri ve okuma* alt kodları oluşmuştur. *Yazı* alt koduna bağlı açıklamalarında sınıf öğretmenleri, biliyorum düşüncesiyle yazıya önem vermeme, yazım ve kalem tutma hatalarından bahsetmişlerdir. Resim 1 ve resim 2’de görüldüğü gibi özellikle anasınıfından gelen öğrencilerin ellerini ve dirseklerini kaldırmaktadır. Resim 4 ve resim 5’teki gibi öğrencilerin kalemi tutuş biçimlerinin daha önceki dönemden kaynaklanan hatalar olduğunu vurgulamışlardır. Bulguyu Yangın (2007) araştırmasında desteklemektedir. Yangın, anasınıfı eğitimi almış öğrencilerin %14,1’inin kalemi yanlış tuttuğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde de öğrencilerin yazarken el, kol, dirsek kaldırma sorunu yaşadıkları gözlemlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin algılarıyla araştırmacı tarafından yapılan gözlemler uyuşmaktadır. Bu uyuşma araştırmanın kendi içinde tutarlılığını göstermektedir. İleri ket vurmanın yaşandığı bu durumlarda hatanın düzeltilmesi uzun zaman almaktadır.



Resim 4-5. Hatalı Kalem Tutuş Örneği

Resim 4 ve Resim 5’te öğrencilerin hatalı kalem tutuş örnekleri görülmektedir. *El becerileri* alt kodunda, sınıf öğretmenleri, öğrencilerin yazı yazmak istememelerinden dolayı el becerisi gerektiren diğer çalışmalarını da yapmak istemediklerini dile getirmişlerdir.

Okuma becerisi alt koduna bağlı olarak sınıf öğretmenleri, öğrencilerin okuma hızı bakımından ilk başlarda diğer öğrencilerden önlere olduğunu, ileriki dönemlerde kendisini aynı oranda geliştiremediğini, okuma hızının istenilen seviyeye ulaşamadığını vurgulamışlardır. Öğrencilerin ses ağırlıklı öğrenmelerinden dolayı okuma hızında istenilen gelişmenin olmadığını vurgulamışlardır.

Tablo 3.3. Okulöncesi Dönemden Okuma Yazma Öğrenerek Birinci Sınıfı Başlamış Öğrenci Algıları

Tema	Kod	Alt Kodlar	Kodla ilgili Örnek Açıklama(lar)	f
Süreç Değerlendirme	Tutumlara Yönelik	<i>Motivasyon Düşürme</i>	Öğretmenim beni okuma biliyor diye bir kenara attı. Ben kendi başıma resim yapıyor, bazen dışarıya çıkarak geziyordum. O kadar çok sıkılıyordum ki keşke okuma bilmeden gelseydim dediğim günler çok oldu.	11
		<i>Yönlendirme</i>	Öğretmenim beni kendisine yardımcı yaptı, ben kendim yazıyordum, arkadaşlarımın yazılarını da kontrol ediyordum. Öğretmenim beni çok iyi yönlendirdiği için okulu ve dersleri çok sevdim. Şu anda da en çok istediğim bölümde okuyorum.	1
		<i>Arkadaşlık İlişkileri</i>	Arkadaşlarım benimle rekabet ettikleri için beni kendilerine rakip görüyorlardı. Birçok oyunlardan ve etkinliklerden beni dışlıyorlardı. Öğretmenimin isteğiyle onlara yardım ettiğim için arkadaşlarım beni lider olarak gördüler, ben de onlara hep yardım ettim onlara hâlâ liderlik yapabiliyorum. Bu öğretmenimin dengeyi iyi kurması sayesinde gerçekleşti. Beni onlara hedef göstermedi.	12
	Becerilere Yönelik	<i>Okuma</i>	Okuyarak geldiğim için ilk başlarda iyiydim. Ancak zaman içinde okuma hızımı çok fazla artıramadım. Okumaktan sıkılmaya başladım. Hâlâ okumayla aram pek de iyi sayılmaz. İlkokula başlamadan okumak çok hoşuma gitmişti. Annemin babamın desteğiyle okuma öğrenmiştim. Ancak zaman içinde kendimi çok fazla geliştiremedim. Şimdi kendi kendime soruyorum, ben niye okuyarak birinci sınıfa geldim ki? Ben de herkesle beraber öğrenseydim. Okurken çok sıkılıyorum. Öğretmenim beni yeterince destekledi. Okumayı sevdi. Beni her zaman aktif kıldı. Ona teşekkür ediyorum	12
		<i>Yazma</i>	İlkokul birinci sınıfa geldiğimde okuyordum, ancak yazamıyordum. Okuma bildiğim için yazma bana baya ki zor gelmişti. Okuyarak gelmiştim ama yazamıyordum, öğretmenim yazı sürecimi iyi takip etti, sıkılmamı önledi. Bütün harfleri büyük yazıyordum. Yazma becerim okuma becerim kadar gelişmedi. Yazmaktan çok okumayı tercih ediyorum. Kalem tutmada sıkıntı yaşamıştım, anasınıfında boyama yaparken dirseğimizi kaldırıyorlardı, bu nedenle dirseğimi kaldırarak yazıyordum.	12

Tablo 3.3'te okulöncesi dönemden okuyarak birinci sınıfa gelmiş ve halen ortaokul, lise, üniversite kademesinde öğrenim gören öğrencilerin okul öncesi dönemden okuyarak ilkokul birinci sınıfa başlama ve süreç içinde yaşadıkları sorunlar ile ilgili algıları yer

almaktadır. *Süreci değerlendirme* temasına bağlı olarak *tutulmlara ve becerilere yönelik* kodları oluşmuştur.

Tutulmlara yönelik koda bağlı olarak da *motivasyonu düşürme, yönlendirme ve arkadaşlık ilişkileri* alt kodu oluşmuştur. *Motivasyonu düşürme* alt koduna bağlı açıklamalarda öğrenciler, öğretmenlerin kendilerini okuma biliyor diye kendisiyle ilgilenmediğini, çok sıkıldığını belirtmişlerdir. Öğrenciler “Keşke okumadan gelseydim” diye düşüncelerinin olduğunu vurgulamışlardır. Bulgu araştırmanın kendi içinde tutarlılığını göstermektedir. Halen birinci sınıfta görevli sınıf öğretmenleri, geçmiş dönemlerde okul öncesinden ilkokul birinci sınıfa okuyarak gelen öğrenci okutmuş sınıf öğretmenleri ve okul öncesi dönemden okuyarak ilkokul birinci sınıfa gelmiş öğrenciler de motivasyon düşüklüğüne vurgu yapmışlardır. Okul öncesi dönemden okuyarak ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin en önemli sorunlarından birisi motivasyon düşüklüğüdür.

Yönlendirme alt kodunda öğrenciler, sınıf öğretmenlerinin kendilerini çok iyi yönlendirdiğini belirtmişlerdir. İyi yönlendirmenin öğrencilerde olumlu tutumlar geliştirdiği vurgulanmıştır.

Arkadaşlık ilişkileri koduna bağlı olarak öğrenciler iki etkiden bahsetmişlerdir. Rekabet ve yardımlaşma. Rekabet, arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilerken yardımlaşma birliktelik sağlamaktadır. Arkadaşlık ilişkilerinin olumlu veya olumsuz gelişmesi öğretmene bağlı bir süreçtir. Öğretmen, okulöncesi dönemden okuyarak ilkokul birinci sınıfa gelen öğrenciyle diğer öğrenciler arasında rekabet oluşturursa arkadaşlık ilişkileri olumsuz etkilenmektedir. Öğretmen, okulöncesi dönemden okuyarak ilkokul birinci sınıfa gelen öğrencilerle diğer öğrenciler arasında diyalog oluşturabilirse olumlu arkadaşlık ilişkileri gelişmektedir.

Becerilere yönelik süreç değerlendirme koduna bağlı olarak *okuma ve yazma* alt kodları oluşmuştur. *Okuma* alt kodunda öğrenciler, okuma hızını arttıramama, okumaktan sıkılma, sorunlarını belirtmişlerdir. Okuma biliyorum düşüncesiyle okuma ilgisi düşüklüğü, okumaktan zevk alamama sorununu ortaya çıkarmıştır. Öğrenciler okuyarak geldikleri için pişmanlıklarını dile getirmişlerdir. Anasınıfı döneminden okuyarak birinci sınıfa başlamış öğrencilerden birisi öğretmenin kendisini yeterince desteklediğini belirtmiştir. Öğrenciler, öğretmeninden aldığı destekle kendisini ve okuma seviyesini geliştirdiğini vurgulamışlardır.

Yazma alt koduna bağlı olarak öğrenciler, yazmaktan sıkılma, büyük harflerle yazma, kalem tutma, yazarken dirseği kaldırma sorunlarından bahsetmişlerdir. Bulgu araştırmanın tutarlılığına katkı sağlamaktadır. Halen ilkokul birinci sınıfı okutan öğretmenler de yazarken dirseği kaldırarak yazma sorunundan bahsetmişlerdir. Anasınıfında boyama çalışması yaparken elbisesinin kirlenmemesi için dirseğin kaldırılmasının yazma becerisini olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır. Yine öğretmenin öğrencilerin sorunlarını takibinin olumsuzluğunun pekişmesini engellediği vurgulanmıştır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

Okulöncesi dönemden okuyarak ilkokul birinci sınıfa başlamış öğrenciler, en çok ekrandan, yani bilgisayar klavyesinden okuma öğrenmektedir. Anasınıfında çizgi çalışmaları esnasında harf öğretimi de okul öncesi dönemden okuyarak ve yazarak ilkokul birinci sınıfa başlamayı etkileyen önemli faktörlerden birisidir. Türkiye’de bilgisayar kullanımının yaygınlaşmasına bağlı olarak okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğrenmede yeni bir faktörün bilgisayar ekranı ve klavyesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okulöncesi dönemden okuyarak ilkokul birinci sınıfa başlamış öğrencilerin büyük bir çoğunluğu motivasyon düşüklüğü yaşamaktadır. Öğretmenlerin anasınıfı döneminden okuyarak ilkokul birinci sınıfa başlamış öğrencilerin okul öncesi dönemdeki ilgi ve isteklerini geliştirememesinin motivasyon düşüklüğüne neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu Burns ve arkadaşları (1992), Smith (1994), Durkin (1996), çalışmalarıyla desteklemektedir. Bu çalışmalara göre anasınıfı dönemindeki öğrenmeler plansız programsız, taklit yoluyla yapılan öğrenmelerdir. Plansız öğrenmeler geliştirilemediği zaman öğrencilerde sönmeye neden olabilir.

Okulöncesi dönemden okuyarak ilkokul birinci sınıfa başlamış öğrenciler okuma hızına yönelik sorunlar yaşamaktadır. Öğrenciler okuma yazmayı harf veya ses ağırlıklı olarak öğrendiği için okurken seslere dikkat ederek okumalarının okuma hızının yavaşlamasına neden olduğu görülmektedir. Öğretmenlerinin bu öğrencileri yönlendirememesinin okuma hızını etkileyen etkenlerden olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Başar, Özkan, Yavuz 2012; Yangın 2006). Sınıf öğretmenleri anasınıfında da çizgi çalışması kapsamında harf öğrettiklerini belirtmişlerdir. Harf öğretiminin okuma hızını olumsuz etkilediği vurgulamışlardır. Tuğluk ve arkadaşları (2008) araştırmasında okul öncesi dönemde öğretmenlerin harf öğrettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ülkü’nün (2007) çalışmasında, ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin anasınıfında harf öğretiminin olumsuz sonuç doğuracağını kesin bir dille belirtmişlerdir. Anasınıfında harf öğretimini; ana sınıfı öğretmenlerinin %50’si olumlu bulmuşlardır. Velilerin %72’si, sınıf öğretmenlerinin %74’üne göre harf öğretiminin okul olgunluğunda etkili olmadığını sonucuna ulaşmıştır. Bay (2008) araştırmasında okulöncesi öğretmenlerinden özellikle kıdemi fazla öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışması yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldızbaş ve Parlakyıldız (2004) çalışmalarında okul öncesi dönemde yapılan okuma yazma çalışmasının yetersiz kaldığı ve süreci olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmalar ses temelli cümle yönteminden farklı olarak alfabe yönteminde olduğu gibi harf öğretiminin okuma hızını olumsuz etkilediği sonucunda birleşmektedir.

Okul öncesi dönemden okuyarak ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin yazma sorunu yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, bilgisayar klavyesinden öğrenen öğrencilerin parmak kaslarının gelişmediğini vurgulamışlardır. Yapılan gözlemlerde ve görüşmelerde bilgisayar klavyesinden okuma-yazma öğrenen öğrencilerin yazma ve kalem tutma

sorunu yaşadığı görülmüştür. Sonuç Bay'ın (2009) çalışmasında desteklenmektedir. Bay (2009) çalışmasında ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin bilgisayar kullanıp kullanmamasını yazma becerisine etkisi açısından karşılaştırmıştır. Çalışmada bilgisayar kullanan öğrencilerin, bilgisayar kullanmayan öğrencilere göre; söyleneni yazma, metinden yazma ve anladığını yazma hızlarının daha yavaş olduğunu, sesten yazma becerisinde bilgisayar kullananlarda daha önde oldukları, oturma biçiminde bilgisayar kullanmayan öğrencilerin daha doğru oturduklarını saptamıştır.

Okulöncesi dönemde anasınıflarında boyama çalışması yapılmaktadır. Yapılan gözlemlerde ve öğretmen algılarında öğrencilerin elbiselerinin kirlenmemesi için dirseği kaldırarak boyama yaptıkları belirlenmiştir. Boyama çalışmalarında boyayı tutma biçimi kalem tutma biçimini etkilemektedir. Buna göre anasınıfı çalışmalarının ilk okuma yazma sürecini etkilediği tespit edilmiştir. Sonucu Yangın (2007) araştırmasında desteklemektedir. Yangın, anasınıfı eğitimi almış öğrencilerin %14,1'inin kalem yanlış tuttuğu sonucuna ulaşmıştır.

Okulöncesi dönemden okuyarak ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin yaşadığı sorunlardan birisi de arkadaşlık ilişkileridir. Okul öncesi dönemden okuyarak ilkokul birinci sınıfa gelen öğrenciler, diğer arkadaşlarına sorulan sorulara cevap vererek arkadaşlarının öğrenme ve düşünme hakkını engellemektedir. Diğer öğrencilerin bu öğrencilerle rekabet oluşturması arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilemektedir. Okul öncesi dönemden okuyarak gelen öğrenciler hedef haline gelmektedir. Senemoğlu (2004) çalışmasında bu durumu gölgeleme olarak belirtmiştir. Okuma bilen öğrenciler arkadaşlarını gölgelemektedir.

Okulöncesi dönemden okuma-yazma öğrenerek ilkokul birinci sınıfa gelen öğrencilerin motivasyon düşüklüğü, okuma hızını, yazma becerisi, arkadaşlık ve sınıf yönetimine yönelik sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına yönelik öneriler:

- 1- Bilgisayar yaşamımızın önemli bir parçası hâline gelmiştir. Çalışma grubunda yer alan, ana sınıfından okuma öğrenerek ilkokul birinci sınıfa başlamış öğrencilerin yarısı okumayı bilgisayar klavyesinden öğrenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı ekran okuryazarlığına yönelik program hazırlayabilir.
- 2- Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun okul öncesi dönemden okuyarak gelen öğrencilere yönelik bir planı ve programı bulunmamaktadır. Sınıf öğretmenleri bu konuda bilgilendirilmelidir.
- 3- Okulöncesi dönemde yerde oturma ve oyuna alışan öğrenciler ilkokul birinci sınıfa başladıklarında sınıf düzenine alışmakta sorun yaşamaktadır. Anasınıfının son bir ya da iki ayında sıraya oturma çalışması veya ilkokul birinci sınıfının ilk bir ayında öğrencilerle yerde mindere oturarak eğitim yapılmalıdır.
- 4- Okulöncesi dönemden gelen hatalı kalem tutma çalışmaları dikkat edilmediğinde yazma becerine yönelik etkili sıkıntılara yol açmaktadır. Okul öncesi dönemde

boyama çalışmalarında dirsek kaldırmaya ve boyayı tutma biçimine dikkat edil-
melidir.

- 5- Okulöncesi dönemde bazen bilerek bazen de bilmeden okuma yazma çalışmaları
yapılmaktadır. İl eğitim denetmenleri, denetimlerinde okul öncesinde okuma-yaz-
ma çalışmalara yönelik uyarılarda bulunmalıdır.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- 1- Bu araştırma farklı illerde de yapılarak sonuçları karşılaştırılabilir.
- 2- Araştırmanın okulöncesi dönemi ayrıca bir araştırma konusu olarak çalışılabilir.

Kaynakça

- Aşıcı, M. (2006). İlk okumaya yazmaya hazırlıkla ilgili öğretmen görüşlerinin incelen-
mesi, I. Uluslar arası okul öncesi eğitim kongresi, bildiri kitabı cilt II, İstanbul:
Ya-Pa
- Başar, M., Özkan, H., Yavuz, B. (Mayıs, 2012). Ses temelli cümle öğretimi ile ilk okuma
yazma öğretiminin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *XI.
Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*. Çayeli-RİZE
- Bay, N. D. (2008). *Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına iliş-
kin yeterlik algılarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara:
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Bay, Y. (Mayıs, 2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bilgisayar kullanımının
yazma becerisine etkisi. *Education Research Association, Ministry of National
Education, Çanakkale Onsekiz Mart University "The First International Con-
gress of Educational Research*. Çanakkale.
- Burns, P. C, Roe, B, Ross, E. (1992). *Teaching reading*. Houghton Mifflin Company.
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğre-
timine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Der-
gisi*, 8(1), 83-90.
- Çelenk, S. (2003). İlk okuma-yazma öğretiminde dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim
Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 75-80
- Durkin, D. (1996). *Children who ready early*. New York Teachers College Press
- Güven, G. (2012). Okul öncesi eğitim programı. *Okul öncesi eğitime giriş*, (Ed: Gülden
Uyanık Balat). Ankara: Pegem
- MEB (2012). Anasınıfı öğretim programı, www.temelegitim.gov.tr (22.12.2012)
- Mitchell, M. J., Fox, B. J (2001). The effects of computer software for developing pho-
nological awareness in low progress readers. *Reading Research and Instruction*,
40(4), 315-332.

- Miles, M.B, Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*, (2nd Ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Orhan, H. G. (2007). *Bilgisayar destekli öğretimin ilkokuma yazma başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pehlivan, D. (2006). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin ilkokuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Reitsma P., Wesselling, R. (1998). Effects of computer assisted training of blending skills in kindergartners www.questia.com (02.01.2013)
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Gazi.
- Smith, B. (1994). *Through writing to reading*. London and New York Routledge.
- Sulzby, E., Teale, W. H. (1991). “*Emergent literacy: New perspectives*” in *emergent literacy: Yang children to read and write*. International Reading Association.
- Temur, T., Aksoy, C. C., Tabak, H. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kalem tutma biçimleri ve kavrama-sıkıştırma kuvvetlerini yazma hızı ve hatalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165).
- Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H. İ., Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17.
- Ülkü, Ü. B. (2007). *Anasınıfı ve ilköğretim I. sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğretmenlerinin çocuk olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisan tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Van Daal, V. H. P., Reistma, P. (2000). Computer-assisted learning to read and spell: Result from two pilot studies. *Journal of Research in Reading*, 23, 181-183.
- Yangın, B. (2006). Yöneticilerin ve öğretmenlerin altı yaş grubundaki öğrencilerin ilk okuma-yazmaya hazırlanmalarına yönelik bilgileri ve görüşleri. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11.
- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların yazmayı öğrenmeye hazırlanış düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldızbaş, F., Parlakyıldız, B. (Temmuz, 2004). Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazma hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamaların değerlendirilmesi. *XIII. Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.